

Honnens, Johann

## **Eine musikpädagogische Fremdbeschreibung von Unterricht: Sozioästhetische Anerkennungsdynamiken unter Jugendlichen**

*Knigge, Jens [Hrsg.]; Niessen, Anne [Hrsg.]: Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft. Münster ; New York : Waxmann 2016, S. 249-264. - (Musikpädagogische Forschung; 37)*



Quellenangabe/ Reference:

Honnens, Johann: Eine musikpädagogische Fremdbeschreibung von Unterricht: Sozioästhetische Anerkennungsdynamiken unter Jugendlichen - In: Knigge, Jens [Hrsg.]; Niessen, Anne [Hrsg.]: Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft. Münster ; New York : Waxmann 2016, S. 249-264 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-153140 - DOI: 10.25656/01:15314

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-153140>

<https://doi.org/10.25656/01:15314>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft

Music Education and Educational Science

# Musikpädagogische Forschung

## Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis  
Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF)

Band 37

Proceedings of the 37th Annual Conference of the  
German Association for Research in Music Education

Jens Knigge, Anne Niessen (Hrsg.)

# Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft

Music Education and  
Educational Science



**Waxmann 2016**

Münster • New York

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

### **Musikpädagogische Forschung, Band 37 Research in Music Education, vol. 37**

ISSN 0937-3993

ISBN 978-3-8309-3500-1

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2016  
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)  
[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster  
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster  
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,  
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.  
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des  
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung  
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

# Inhalt

*Jens Knigge & Anne Niessen*

Vorbemerkung ..... 9

*Editors' note*

*Johannes Bilstein*

Ästhetische – musische – kulturelle Bildung:  
Erziehungswissenschaftliche Reflexionstraditionen ..... 15

*Aesthetic, artistic and cultural "Bildung":  
Reflections from the perspective of educational science*

*Thomas Ott*

45 Jahre Unterricht in Musik – Versuch einer Rekonstruktion ..... 29

*45 years Unterricht in Musik – Attempts at a reconstruction*

*Jürg Huber*

„Tasten- und Saitenhandwerker“ vs. „Forschergilde“:  
Der Diskurs um die „richtige“ Musiklehrer\_innenbildung  
in der Deutschschweiz ..... 45

*"Craftsmen of keys and strings" vs. "Guild of researchers":  
The discourse on the "right" music teacher education in  
the German-speaking part of Switzerland*

*Wolfgang Lessing*

Pädagogische Antinomien in der professionellen Instrumentalausbildung –  
eine rekonstruktive Studie zum Erfahrungsraum der ehemaligen  
Spezialschule für Musik Dresden ..... 59

*Pedagogical antinomies in the training of professional musicians –  
a reconstructive study concerning the conjunctive experiential  
space of the former "Spezialschule für Musik Dresden"*

*Lars Oberhaus & Sonja Nonte*

Inklusion in der frühkindlichen musikalischen Bildung  
Kooperationspotenziale zwischen Erzieherinnen und  
musikpädagogischen Fachkräften in der Kita ..... 73

*Diversity in early childhood music education.*

*Opportunities for cooperation between nursery teachers  
and music teachers in kindergarten*

*Julia Lutz*

Vernetzt und lebenslang lernen und lehren:  
Lehrerbildung für den Musikunterricht an Grundschulen  
am Beispiel eines phasenübergreifenden Ansatzes ..... 89

*Collaborating and lifelong learning and teaching:*

*An example of phase-overlapping teacher training for music  
education in primary schools*

*Gabriele Puffer & Bernhard Hofmann*

FALKO-M: Zur Konzeptualisierung des  
Professionswissens von Musiklehrkräften ..... 107

*FALKO-M: A research project on music teachers'  
professional knowledge*

*Michael Göllner & Anne Niessen*

Planungsanpassung als adaptive Maßnahme in musikpädagogischen  
Lernsituationen im Spiegel qualitativer Interviews.....121

*Adaptation of planning in music learning situations in light of  
qualitative interviews*

*Ulrike Kranefeld & Kerstin Heberle*

„Dankeschön! Was war das Problem?“

Zur Rekonstruktion mikroadaptiver Handlungsrouniten im Musikunterricht . . 137

„Thanks! What was the problem?“

*On the reconstruction of microadaptive routines in the music classroom*

*Marc Godau*

„Am besten ist, der Musiklehrer geht einen Kaffee trinken oder was weiß ich ...“

Zur Lehrer\_innenrolle in selbstständigen Lernprozessen im Musikunterricht . . 155

*“The best thing would be if the music teacher left to have a  
coffee or whatever ...”*

*The teacher’s role in self-directed learning processes in music lessons*

*Monica Esslin-Peard*

Practice is performance: a study of the musical  
development of popular music undergraduates .....171

*Frauke Heß & Christiana Voss*

Analyse durch Bewegung  
Transformationsaufgaben als Herausforderungen für  
einen geschlechtersensiblen Musikunterricht ..... 191

*Analysis by way of movement*

*Transformation exercises as a challenge for gender-sensitive music education*

*Daniel Fiedler & Daniel Müllensiefen*

Struktur und Entwicklung von Musikalischem Selbstkonzept,  
Musikalischer Erfahrungheit und Interesse am Schulfach Musik  
Eine empirische Längsschnittuntersuchung von Schülerinnen  
und Schülern (9 bis 17 Jahre) an Haupt-, Gemeinschafts- und  
Realschulen sowie Gymnasien in Baden-Württemberg ..... 209

*Structure and development of musical self-concept, musical  
sophistication and interest in the school subject 'music'*

*An empirical long-term study of German students (9 to 17 years)  
at secondary modern, inter-denominational and middle schools  
as well as grammar schools*

*Elias Zill*

„Wow, das klingt schon richtig gut ...“

Eine qualitative Studie zu musikalisch-ästhetischen Erfahrungen  
von Schülern in produktionsorientierten Projekten ..... 231

„Wow, that sounds already really good to me...“

*A qualitative survey on aesthetic experiences of students in composing projects*

*Johann Honnens*

Eine musikpädagogische Fremdbeschreibung von Unterricht:  
Sozioästhetische Anerkennungsdynamiken unter Jugendlichen ..... 249

*Dynamics of socio-aesthetic recognition among youths:*

*a contribution to educational classroom research from a  
music pedagogy perspective*



*Andreas Lehmann-Wermser & Ute Konrad*

Design-Based Research als eine der Praxis verpflichtete, theoretisch  
fundierte Methode der Unterrichtsforschung und -entwicklung  
Methodologische Grundlagen, dargestellt am Beispiel eines  
Forschungsprojektes im Bandklassen-Unterricht ..... 265

*Design-Based Research as a contribution to the discourse  
on theory and practice*

Johann Honnens

## **Eine musikpädagogische Fremdbeschreibung von Unterricht: Sozioästhetische Anerkennungsdynamiken unter Jugendlichen**

*Dynamics of socio-aesthetic recognition among youths: a contribution to educational classroom research from a music pedagogy perspective*

*This article focuses on socio-aesthetic dynamics of recognition among adolescents who listened to arabesk music, a popular Turkish music style. Utilizing group discussions, my qualitative research analyses focus on how youths address and position each other when they talk in the presence of an adult about their music preferences and their own judgements of musical taste. The aim of this empirical analysis is to modify both educational theories of recognition and existing models of educational classroom research. With reference to the theme of the AMPF-conference last year, the relationship between music pedagogical and educational science, this article pleads for an abductive dealing with educational theories from an empirical music pedagogy perspective.*

I.

Den Musikunterricht mit jugendlichen Schüler\_innen kennzeichnet im Verhältnis zu anderen Unterrichtsfächern eine wesentliche Besonderheit: Mit seinem Sujet Musik identifizieren sich nicht nur die Lehrenden, sondern auch die Lernenden, und das teilweise existentiell. Was dieses Alleinstellungsmerkmal für die soziale und kommunikative Situation des Musikunterrichts bedeutet, wie sich in ihm beispielsweise intersubjektive Rollen- und Identitätszuschreibungen anhand von musikbezogenen Geschmacksurteilen ereignen, wurde innerhalb der Musikpädagogik bislang kaum erforscht.

Dafür lohnt es sich, ausgehend von dem Erziehungswissenschaftler Matthias Proske eine „fremdbeschreibende“ Perspektive auf Musikunterricht einzuneh-

men (vgl. Proske, 2011, S. 12). Im Gegensatz zur „Eigenbeschreibung“, bei der unter anderem nach didaktischen Zielen, Lern- oder Lehrprozessen gefragt wird und ein intentionales Anliegen im Vordergrund steht, betont die Fremdbeschreibung „den Ereignischarakter des Sozialen“ (vgl. Meseth, Proske & Radtke, 2012, S. 226). Anstatt also das soziale Gesamtereignis von Unterricht für pädagogische Zwecke abzublenden, um beispielsweise eine Handlungssicherheit für Lehrende zu gewährleisten, wird die soziale Komplexität und Fragmentarität von Unterricht bewusst in den Blick genommen. Für einen fremdbeschreibenden Blick auf Unterricht eignen sich laut Proske unter anderem system- oder kommunikationstheoretische Blickwinkel (vgl. Proske, 2011, S. 13). In diesem Aufsatz möchte ich eine weitere, und zwar die theoretische Perspektive der Anerkennung entfalten.

Seit einigen Jahren hat sich die Kategorie der ‚Anerkennung‘ innerhalb der deutschsprachigen Musikpädagogik zu einer wichtigen Reflexionskategorie entwickelt (vgl. Hornberger, 2015; Niessen, 2013; Vogt, 2013, 2009; Ott, 2008; Kaiser, 2008). Dabei ist eine Verschiebung von einem ethisch-normativen zu einem analytischen Begriffsverständnis zu beobachten. Anerkennung wird nicht mehr ausschließlich als eine positive Wertschätzung von marginalisierten Kindern mit bestimmten Differenzen betrachtet. Diese Bedeutung orientierte sich sehr nah an der Alltagssprache sowie an der Anerkennungstheorie Axel Honneths. Anerkennungshandlungen wurden dabei auf den Aspekt der Identitätsbestätigung bzw. -bestärkung reduziert (vgl. Honneth, 1992, S. 278-279). Demgegenüber wird Anerkennung zunehmend als ein vielschichtiges und paradoxes Geschehen aufgefasst, bei dem sich Menschen nicht nur in ihren vermeintlich bestehenden Identitäten gegenseitig wertschätzen, sondern überhaupt erst Identitäten erzeugen. Innerhalb der Musikpädagogik geraten also zunehmend die Spannungsmomente des Anerkennungsgeschehens in den Blick. Wenn ich beispielsweise Kinder mit einem so genannten Migrationshintergrund im Musikunterricht anerkenne, bestätige ich sie nicht nur in ihrer ganz besonderen Situation, in Deutschland zu leben, und bestärke sie womöglich darin, aus der sozialen Position ‚mit Migrationshintergrund‘ heraus zu sprechen. Ich erzeuge sie auch erst als solche vor dem Hintergrund einer alteritären Ordnung und eines bestimmten Kategoriensystems, das nicht neutral ist. Denn mit der Markierung ‚mit Migrationshintergrund‘ gehen häufig implizit essentialisierende, homogenisierende, ethnisierende, muslimisierende, rassifizierende und defizitäre Zuschreibungen einher (vgl. u. a. Rotter & Schlickum, 2013). Mit Judith Butler gesprochen handelt es sich bei Anerkennung somit um ein spannungsvolles Geschehen, das zwischen Ermöglichung und Unterwerfung von Subjektpositionen oszilliert (vgl. u. a. Butler, 2009, S. 327).

---

1 Mit den Begriffen „Fremdbeschreibung“ und „Eigenbeschreibung“ knüpft Proske an die Terminologie des Wissenssoziologen André Kieserling an (vgl. Proske, 2011, S. 12).

Die beiden Erziehungswissenschaftler\_innen Norbert Ricken und Nicole Balzer haben anhand einer Re-Lektüre diverser Anerkennungstheorien verschiedene „Ambivalenzen der Anerkennung“ herausgearbeitet (Balzer & Ricken, 2010, S. 46, vgl. auch Balzer, 2014; Ricken, 2009). Anerkennung stellt für sie einen kommunikativen Akt dar, der unter anderem zwischen Stiftung und Bestätigung von Identitäten pendelt, Subjektpositionen ermöglicht, zugleich aber auch unter bestehende Normen der Anerkennbarkeit unterwirft, aufs Engste mit Machtdynamiken verstrickt ist und sowohl Bestätigung als auch Versagung bedeuten kann. Mit diesem dezentrierten Anerkennungsverständnis geht es nicht mehr zuvorderst um eine pädagogische Ethik. Gefragt wird also weniger: Wie bestärkt oder wertschätzt man Kinder und Jugendliche mit bestimmten Differenzen in ihrer vermeintlichen Identität? Vielmehr richtet sich der Blick auf die Analyse pädagogischer Interaktionen und auf die Frage: Wie vollziehen sich wechselseitige Adressierungen und soziale Positionierungen in pädagogischen Handlungsfeldern?

In dieser Begriffsverlagerung stellt Anerkennung für die empirische musikpädagogische Forschung ein sehr wertvolles heuristisches Konzept dar. In der Terminologie der Grounded Theory Methodology (GTM) gesprochen eignen sich die von Balzer und Ricken herausgearbeiteten Paradoxien der Anerkennung für Fremdbeschreibungen von Musikunterricht als ein gewinnbringender theoretisch sensibilisierender Ausgangspunkt (vgl. Strauss, 2004, S. 440; Strauss & Corbin, 1996, S. 25-30). Allerdings scheint es mit Blick auf sein besonderes Sujet notwendig, die Eigenheiten des Faches ‚Musik‘ mitzuberücksichtigen. Innerhalb der musikpädagogischen Anerkennungsdebatte geriet bislang kaum in den Blick, wie sich die Akteure des Musikunterrichts eigentlich anhand von Musik, genauer gesagt: anhand musikbezogener Geschmacksurteile wechselseitig positionieren. Die Anerkennungsdebatte in der Musikpädagogik konzentrierte sich nach dem Vorbild der Erziehungswissenschaften bisher ausschließlich auf makrosoziale Differenzlinien wie Bildungshintergrund, Geschlecht oder Ethnizität. Im Mittelpunkt stand dabei das politische Thema der Bildungsbenachteiligung (vgl. u. a. Niessen, 2013; Vogt, 2013, 2009). Der Musikbezug war eher zweitrangig.

Um die spezifische Situation des Musikunterrichts jedoch etwas besser zu verstehen, sollten die anerkennungstheoretischen Konzepte Balzers und Rickens für musikpädagogische Daten meines Erachtens nicht einfach deduktiv übernommen werden. Weil es erkenntnistheoretisch auch nicht möglich ist, die soziale Situation des Musikunterrichts quasi voraussetzungslos aus empirischen Daten heraus zu induzieren,<sup>2</sup> macht es Sinn, an das abduktive Prinzip im Sinne der Grounded Theory Methodology nach Anselm L. Strauss anzuknüpfen.<sup>3</sup> Dem-

---

2 Zum „induktiven Selbstmissverständnis“ (Kelle, 2011, S. 246) der GTM und zum so genannten Emergenzstreit zwischen ihren wichtigsten Vertretern Anselm L. Strauss und Barney G. Glaser, vgl. u. a. Kelle, 2011; Reichertz, 2011.

3 Zum abduktiven Forschungsprozess bei Strauss vgl. u. a. Reichertz, 2011, S. 288; Kelle, 2011, S. 249; Kehrbaum, 2009, S. 103.

zufolge wären erziehungswissenschaftliche Modelle in der Auseinandersetzung mit musikpädagogischen Daten kreativ zu modifizieren. Für den empirischen Analyseprozess bedeutet dies, ausgehend von einem erziehungswissenschaftlich geprägten Vorwissen in den Daten Widersprüchliches, Irritierendes, Überraschendes oder bislang Nicht-Berücksichtigtes zu entdecken. Dafür kann musikpädagogische Forschung bestehende erziehungswissenschaftliche Theorien mit anderen theoretischen Traditionen, beispielsweise aus der Musikwissenschaft, kreativ verknüpfen und letztendlich erweitern.

Im Folgenden möchte ich das Konzept der *Sozioästhetischen Anerkennung* als eine mögliche, *musikpädagogische* Fremdbeschreibung und als ein Beispiel einer abduktiven Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlicher Theorie vorstellen.<sup>4</sup> Mit ihm verbinde ich die Hoffnung, dass die hochkomplexen sozialen Dynamiken und intersubjektiven Identitätsereignisse in der besonderen Situation des Musikunterrichts etwas besser verstehbar werden.

Das Konzept der Sozioästhetischen Anerkennung, das ich während meiner Untersuchung als Kernkategorie entwickelt habe, steht für den Zusammenhang von intersubjektiven Positionierungsdynamiken und musikbezogenen Geschmacksurteilen. Mit diesem Analyseinstrument verbinde ich zwei wesentliche Anliegen: Erstens möchte ich mit dem Begriff des Sozioästhetischen die Anerkennungsdynamiken auf einer mikrosozialen Ebene stärker berücksichtigen. An welcher Stelle geht es also um „feine Unterschiede“ (vgl. Bourdieu, 1979/1991), um popkulturelle Distinktionen (vgl. u. a. Thornton, 1995) oder um Rollen, die mit dem Feld schulischen Unterrichts zu tun haben (vgl. u. a. Rosenberg, 2008), und wie hängen diese mikrosozialen Positionen wiederum mit den ‚großen‘ Differenzlinien zusammen? Ausgehend von den Ausführungen Patricia Feise-Mahnkopps ist die Analyseperspektive des Sozioästhetischen aus folgendem Grund für musikpädagogische Fremdbeschreibungen von Unterricht gewinnbringend: Anders als bei Bourdieu und auch anders als bei der jugendsoziologischen Theorie der ‚Jugendszenen‘ werden weder eine makrosoziale Interpretationsperspektive (vgl. Bourdieus Verständnis vom Habitus als „strukturierter Struktur“, Bourdieu, 1979/1991, S. 104-115 und 279) noch ein mikrosoziales Dogma (vgl. das Konzept der „Posttraditionalen Vergemeinschaftungen“, Hitzler, Honer & Pfadenhauer, 2008) vorab absolut gesetzt. Feise-Mahnkopps Umgang mit der Kategorie sozioästhetisch lassen verschiedene Interpretationsmöglichkeiten des Neben- und Ineinanders von mikrosozialen und makrosozialen Deutungsebenen zu (vgl. Feise-Mahnkopp, 2013, S. 198). Der Forschungsblick auf soziale Ereignisse in der Situation des Musikunterrichts wird also nicht *ex ante* mikro- oder makrosoziologisch verengt.

---

4 Dabei beziehe ich mich auf Teilergebnisse bzw. -erkenntnisse aus meiner Dissertation, die ich im Rahmen des Graduiertenkollegs „Das Wissen der Künste“ an der Universität der Künste Berlin geschrieben habe (vgl. Honnens, 2015).

Zweitens interessieren mich gerade solche Anerkennungsdynamiken, die womöglich mit der Eigenheit des Mediums Musik zusammenhängen, beispielsweise mit Verweisen auf den Körper, mit popkulturellen Sprachhabitus bzw. Sprachcodes und mit Fragen der ‚Authentizität‘. In dieser Hinsicht bildet Sozioästhetische Anerkennung eine fremdbeschreibende Perspektive auf Unterricht, die sich an der Schnittstelle von Theorien zu Intersubjektivität und zu Popmusikulturen bewegt.

Anhand der Analyseperspektive Sozioästhetische Anerkennung möchte ich folgende Forschungsfrage empirisch untersuchen: Wie erkennen sich Jugendliche untereinander anhand ihres Musikgeschmacks und unter Anwesenheit eines Erwachsenen wechselseitig an? Dieser Frage werde ich anhand eines Phänomens nachgehen, zu dem meines Wissens bislang weder innerhalb noch außerhalb der Musikpädagogik eingehendere Untersuchungen existieren: die *arabesk*-Rezeption von Jugendlichen in Deutschland.<sup>5</sup> Dass *arabesk*-Musik unter türkischsprachigen Jugendlichen in Berlin und vermutlich auch in anderen Teilen Deutschlands eine wichtige Rolle zu spielen scheint, bemerkte ich im

---

5 Mit dem Stilkonstrukt *arabesk* werden gemeinhin Sänger\_innen wie Orhan Gencebay, Ibrahim Tatlıses, Müslüm Gürses, Ferdi Tayfur oder Bülent Ersoy in Verbindung gebracht – alles Interpret\_innen, die die von mir in Berlin interviewten Jugendlichen auffällig häufig nannten. *Arabesk* steht im musikwissenschaftlichen und öffentlichen Diskurs für einen popmusikalischen ‚Stil‘, der sich in den späten 1960er Jahren in der Türkei zu entwickeln begann. Zu dieser Zeit gab es große Binnenmigrationsbewegungen in der Türkei. Viele Menschen zogen aus der osttürkischen Provinz in westtürkische Metropolen wie Istanbul, Ankara oder Izmir. Lange Zeit galt *arabesk* in der Türkei als die Musik der ostanatolischen Migrant\_innen, die sich in provisorischen Vorstadtsiedlungen, den so genannten *gecekondus*, niederließen und von den urbanen Eliten ausgegrenzt wurden. Um *arabesk*-Musik existiert in der Türkei seitdem eine sehr umfangreiche und politisierte Debatte. So beinhaltet bereits der frankophone Terminus *arabesk* eine pejorative Konnotation. Der Begriff wurde von einer westtürkischen, säkularen Schicht geschaffen, um sich von einer Musik abzugrenzen, die ihrer Meinung nach geschmacklos, rückwärtsgewandt, provinziell, arabisch und somit nicht türkisch im kemalistischen Sinne sei (vgl. ausf. Honnens, 2015, S. 94ff.).

Schaut man beispielsweise auf Ausführungen von Orhan Tekelioğlu, Uğur Küçük-kaplan oder Martin Stokes, wird als ein zentrales Charakteristikum von *arabesk* seine Mischung aus Volksmusik-, Kunstmusik- und Populärmusiktraditionen ausgemacht (vgl. Küçük-kaplan, 2013, S. 10; Tekelioğlu, 1996, S. 211ff.; Stokes, 1992, S. 191-192.). Als weitere zentrale Kennzeichen der *arabesk*-Musik werden oftmals die hervorgehobene Bedeutung synthetischer Streicher und eines relativ großen Perkussionsensembles genannt. Darüber hinaus wird häufig auf die spezifischen Texte verwiesen, die sich auf eine auffällig düstere und zugleich eigenartig abstrakte Weise mit Trauer, Leid und Verlust auseinandersetzen (vgl. Honnens, 2015, S. 75ff.).

Zuge meiner ersten Interviews.<sup>6</sup> Dabei stellte ich auch fest, dass es sich bei der *arabesk*-Rezeption um ein kollektives Phänomen mit eigenen jugendkulturellen Bedeutungen und Sprachcodes zu handeln scheint. Dementsprechend entschied ich mich für die Erhebungsmethode der Gruppendiskussion, die innerhalb der qualitativ-empirischen Musikpädagogik noch relativ wenig verbreitet ist. Im Verhältnis zu Einzelinterviews und im Hinblick auf die Analyse Sozioästhetischer Anerkennungsdynamiken ermöglicht sie zweierlei: Erstens erfährt man etwas mehr darüber, wie Jugendliche untereinander über ein bestimmtes Thema sprechen. Zweitens gibt es zur Unterrichtssituation insofern eine gewisse Analogie, als dass die Jugendlichen immer vor den Augen anderer über Musik sprechen und die Erwartungen sowohl anderer anwesender Jugendlicher als auch eines\_r anwesenden Erwachsenen antizipieren.

Im folgenden Abschnitt werde ich anhand einer empirisch-qualitativen Analyse zweier Interviewpassagen theoretische Dimensionen der Sozioästhetischen Anerkennung herausarbeiten, die auch im Hinblick auf eine Fremdbeschreibung von Musikunterricht relevant sein dürften.

## II.

Die folgende Diskussionspassage stammt aus einem Interview mit den beiden Jungen A3a und A3b. Sie besuchen die zehnte Klasse eines Gymnasiums in Berlin. Während des Interviews wählte ich die Methode, den Jugendlichen Stücke vorzuspielen, die sie selbst in den Vorbefragungen als ihre Lieblingssongs aufgeschrieben hatten. Häufiger wurde dabei der Song *Bulamadım* von Ibrahim Tatlıses genannt.

---

6 Methodologisch orientierte ich mich am explorativen Prinzip und am Theoretischen Sampling der Grounded Theory Methodology nach Anselm L. Strauss (vgl. Strauss, 2004, S. 446; Glaser & Strauss, 1967, S. 47). Sowohl meine zentrale Analysekategorie (*Sozioästhetische Anerkennung*) als auch das Untersuchungsphänomen (*arabesk*-Rezeption von Jugendlichen in Deutschland) entwickelte ich nicht *vor*, sondern in Etappen *während* meines empirischen Forschungsprozesses. Zur Methodologie und den kritischen Erweiterungen der GTM infolge meiner Auseinandersetzung mit den Daten und der Rekonstruktiven Sozialforschung nach Ralf Bohnsack, vgl. Honnens, 2015, S. 47-66.

366	<b>Int.:</b> (...) Ich spiele mal ein Stück an.
367	[ <i>Int. spielt für ca. eineinhalb Minuten den Song Bulamadim von Ibrahim Tatlises</i>
368	<i>an. Die folgenden Dialoge bis einschl. 372 ereignen sich während des Songs.</i> ]
369	<b>A3b:</b> (29) <sup>7</sup> <i>↳Ibrahim Tatlises, oder?</i>
370	<b>A3b:</b> (34) <i>↳Also damar</i>
371	<b>Int.:</b> (.) <i>↳Also damar?</i>
372	<b>A3b:</b> <i>↳Ja, isyan, damar</i>
373	<b>Int.:</b> (60) Woran denkt ihr spontan oder was löst die Musik spontan bei euch
374	aus, wenn ihr das hört?
375	<b>A3b:</b> Liebe, um ehrlich zu sein
376	<b>A3a:</b> Also bei mir, was er gesagt hat halt, er meinte ja, ohne dich ist es so und so
377	passiert, also ich stelle mir das auch gerade vor halt bildlich
378	<b>A3b:</b> Ja, seine Situation stelle ich mir auch gerade vor, was alles passiert ist oder
379	was bei mir zum Beispiel passieren könnte mit einem Mädchen oder
380	<b>Int.:</b> Also bestimmte Geschichten auch dann, okay
381	<b>A3b:</b> Oder eigene Geschichten, die zum Beispiel passiert sind
382	<b>Int.:</b> Und was/ du meinstest damar in dem Moment, wo hast du das in der Musik
383	gemerkt oder gespürt?
384	<b>A3b:</b> So (.) wenn man schon die ersten drei, vier Zeilen hört, dann erwartet
385	man schon was so extrem Schlimmes so, sag ich mal so, danach ist er sowieso
386	abgegangen, also als er dieses bulamadim gesagt hat, würden wir sagen, dort ist
387	es richtig damar reingegangen, da ist es in die Ader reingegangen, in das Herz,
388	könnte man sagen

Die Codes *damar* und *isyan* spielen in Bezug auf *arabesk*-Musik auch in allen anderen Gruppendiskussionen eine wichtige Rolle. Im Gegensatz zu diesem Interview wurde *arabesk* in einer anderen Gruppendiskussion ausschließlich mit dem Code *damar* versehen. Es handelt sich um eine Gruppendiskussion mit den drei Jungen A2a, A2b und A2c, die eine andere zehnte Klasse des gleichen Gymnasiums besuchen. In dieser Passage frage ich exmanent nach, ob sie eigentlich auch den Begriff *isyan* kennen und verwenden.

7 Die eckigen Klammern signalisieren Überlappungen von Aussagen mit der vorangegangenen Transkriptzeile.



1189	<b>Int.:</b> Und was heißt isyan, wie würdet ihr das übersetzen?
1190	<b>A2b:</b> <span style="float: right;">└Kummer┐</span> (.) das heißt ja so, eins zu eins Kummer
1191	<b>A2c:</b> <span style="float: right;">└Das sind┐</span>
1192	halt so diese traurigen Lieder so
1193	<b>A2a:</b> Entweder du hast, also Sie, sorry, entweder Sie haben Probleme mit der
1194	Familie oder
1195	<b>A2b:</b> <span style="float: right;">└@[.]@┐</span>
1196	<b>A2c:</b> <span style="float: right;">└@[.]@┐</span>
1197	<b>A2a:</b> Oder Sie haben gerade Ihre große Liebe verloren oder sonst was, da hören
1198	Sie halt isyan-Lieder
1199	<b>A2c:</b> <span style="float: right;">└Sind wie kleine Kinder┐</span>
1200	<b>A2b:</b> <span style="float: right;">└@[schnaubend]@┐</span>
1201	<b>A2c:</b> <span style="float: right;">└(Unv.) [geflüs-</span>
1202	tert]┐
1203	<b>A2b:</b> Zum Beispiel er
1204	<b>A2a:</b> (.) Nee, ich höre mir so was nicht an, also früher das war so/
1205	<b>A2b:</b> Zeig dein Handy @[.]@
1206	<b>A2c:</b> @[lachen]@
1207	<b>A2a:</b> Vallah, ich habe nur vier Lieder oder so auf meinem Handy
1208	<b>A2b:</b> <span style="float: right;">└@[lachen]@┐</span>
1209	<b>A2c:</b> Sen beni verebilir mi? [Übers.: Kannst du es mir geben?]
1210	<b>A2b:</b> (.) @[.]@
1211	<b>A2c:</b> @[.]@

Damit die *Sozioästhetischen Anerkennungs-dynamiken* dieser beiden Interviewausschnitte verständlich werden, muss ich zunächst kurz erläutern, welche kollektiven Bedeutungen die befragten Jugendlichen *damar* und *isyan* zuweisen. Es handelt sich um zwei Codes, anhand derer die Interviewten in Bezug auf Musik auffallend differenziert zwischen verschiedenen Traurigkeitsästhetiken unterscheiden.

Betrachtet man zum Ersten die jeweiligen wörtlichen Übersetzungen, bedeutet das türkische Wort *damar* „Ader“ oder „Vene“ und wird von den Jugendlichen auch so verwendet. *Isyan* meint im Deutschen eigentlich „Revolution“ oder „Aufstand“, in religiösen Kontexten auch „Aufbegehren gegen Gott“. Die Jugendlichen übersetzen *isyan* hingegen als „Kummer“, „Liebeskummer“ oder „Depression“.

Zum Zweiten hat *damar* unter den befragten Jugendlichen eine relativ eindeutige und moralisch integre Bedeutung, wohingegen *isyan* ein ambivalentes und zwiespältiges Bedeutungsfeld kennzeichnet. *Isyan* kann erstens bedeuten, dass man Liebeskummer hat. Zweitens kann es sich um deutlich oberflächlichere Probleme handeln, beispielsweise ‚Stress mit der Familie‘ oder einfach auch nur

sein Handy irgendwo verloren zu haben. Drittens bedeutet *isyan* für die Jugendlichen, zutiefst depressiv zu sein oder sogar Selbstmordfantasien zu haben. In dieser dritten Bedeutung liegt der eigentliche Clou dieses Wortes. Banale Probleme, z. B. kein Geld zu haben, werden mit der Markierung *isyan* auf eine selbstironische und komische Weise überdramatisiert. Gegenüber diesen eher oberflächlichen, exzessiv-übertriebenen oder ironischen Bedeutungen steht *damar* für eine zutiefst ernsthafte Traurigkeit, die existentiell ist und mit tiefem Liebesleiden, Verlust oder Tod zu tun hat. Im Gegensatz zu *isyan* verkörpert man mit *damar* eine reifere, existentielle und erhabene Traurigkeitsästhetik. Vereinzelt wird, wie in dem ersten vorliegenden Interviewbeispiel, *arabesk*-Musik mit beiden Codes versehen. Aufgrund der unterschiedlichen moralischen Bewertungen überwiegt allerdings in den Interviews die deutliche Tendenz, *arabesk* ausschließlich mit *damar* zu kodieren und von *isyan* bzw. von *isyan*-Liedern abzugrenzen.

Zum Dritten wird mit *isyan* sowohl Musik als auch ein persönlicher Stimmungszustand bezeichnet. *Damar* bildet demgegenüber einen Begriff, der ausschließlich für Musik, insbesondere für *arabesk*-Musik und ihre Wirkung Verwendung findet. Dementsprechend ist die Aussage ‚Ich bin *isyan* drauf‘ gerade unter jüngeren Jugendlichen fast schon inflationär verbreitet, wohingegen der Satz ‚Ich bin *damar* drauf‘ den befragten Jugendlichen zufolge keinen Sinn macht.

Im ersten Interviewbeispiel bezieht sich A3b mit dem Begriff *damar* insbesondere auf die Eröffnungspassage des Songs *Bulamadım* von Ibrahim Tatlıses. Diese ist – charakteristisch für den Stil von Ibrahim Tatlıses – an ein *uzun hava*<sup>8</sup> angelehnt. A3b bezeichnet diese Eröffnungspassage mit dem Code „*damar*“ (A3b, 370 und 386). Er führt dazu aus, dass der Sänger in diesem *uzun hava* ganz besonders „abgegangen“ (ebd., 385) und die Musik mitten „in das Herz“ bzw. „in die Ader reingegangen“ (ebd., 386) sei. *Damar* steht somit für eine existentielle Traurigkeit, von der man durch die Musik in den Organen erfasst wird. Im Gegensatz zum *isyan*-Narrativ rahmt *arabesk*-Musik also nicht einfach einen bereits bestehenden Gefühlszustand, sondern versetzt einen überhaupt erst in die *damar*-Traurigkeit. Das hörende Subjekt wird damit sozusagen als Anerkennungsobjekt, die Musik dagegen als Anerkennungssubjekt einer *damar*-Identität konstruiert.

8 *Uzun hava* bilden eine Volksliedgattung, die im Kontrast zu den *kırık hava* stehen. Sie sind freirhythmisch und werden oftmals lediglich durch einen Bordun untermalt. Ihre Melodieführung ist melismatisch und überwiegend absteigend. Ihre Texte beschäftigen sich sehr affektgeladen mit Schmerz und Trauer und werden aus diesem Grund meist mit gepresster Stimme gesungen. Der Text des *uzun hava* in *Bulamadım* heißt: „Sen gidince, öksüz kaldım, başımı belaya saldım, olur olmaz kapı çaldım, aşk aradım le, meşk aradım“ und bedeutet übersetzt: „Als du fortgingst, blieb ich als Waise zurück, zügellos stürzten sich meine Gedanken auf mein Unglück, ich klingelte an allen möglichen Türen, ich suchte meine aufs Innigste Geliebte, ich suchte meine leidenschaftlich Geliebte“ (Übers.: JH).

Das *damar*-Narrativ hat die zentrale Funktion, *arabesk*-Musik zu authentifizieren und zugleich zu naturalisieren.<sup>9</sup> Indem *arabesk* ihre Hörer\_innen unweigerlich in einen existentiellen Traurigkeitszustand versetzt, wird der Musik sozusagen eine zutiefst ehrliche Wirkung bescheinigt. Durch die Bezugnahme auf den inneren Körper wird ihre *damar*-Wirkung zudem als quasi-natürlich ausgegeben. Der *arabesk* hörende Körper verwandelt sich unweigerlich zu einem *damar*-Körper. Dass *damar* eigentlich eine konstruierte Bedeutungszuweisung der Jugendlichen für *arabesk*-Musik darstellt, wird dadurch ein Stück weit vergessen gemacht.

Diese Authentifizierungs- und Naturalisierungstechniken sind nun aufs Engste mit sozialen Positionen verknüpft und bilden damit einen wichtigen Teil *Sozioästhetischer Anerkennungsdynamiken*. Dies deutet sich im Zitat A3bs an: „Ja, seine Situation stelle ich mir auch gerade vor, was alles passiert ist oder was bei mir zum Beispiel passieren könnte mit einem Mädchen oder“ (ebd., 378). A3b konstruiert eine Zugehörigkeit, die in anderen Ausschnitten dieser Gruppendiskussion noch deutlicher wird. Im Gespräch zwischen A3a und A3b über *arabesk* spielt die Anerkennung als ‚reif‘ und ‚erwachsen‘ eine zentrale Rolle. A3a, der in erster Linie *Dubstep* und deutlich weniger *arabesk* hört als A3b, wird von diesem verdächtigt, noch keine Erfahrungen mit Mädchen gemacht zu haben und noch nicht so reif zu sein wie er. A3b positioniert A3a in die Rolle eines ‚Computer-Nerds‘ und adressiert ihn implizit noch als ‚Kind‘. Das Hören von *arabesk* stehe A3b zufolge dafür, dass man reifer als andere Jugendliche sei und bereits wisse, wie sich eine ernsthafte Liebe und eine existentielle Traurigkeit anfühle. Das Empfindungsvermögen für den *damar*-Charakter von *arabesk*-Musik authentifiziert somit die Zugehörigkeit zu solchen Jugendlichen, die schon erwachsen sind. Dementsprechend kann das ‚richtige‘ Verstehen von *arabesk* unter Jugendlichen auch als eine Art Initiationsritual interpretiert werden.

Im zweiten Interviewbeispiel stellen A2b und A2c A2as Reife-Authentizität in Frage. Für diese Deauthentifizierung nutzen sie den Verweis auf die *isyan*-Traurigkeitsästhetik. Der indirekte Vorwurf, vor dem sich A2a verteidigen muss, lautet: „Hängst du etwa immer noch diesen *isyan*-Liedern wie die ganzen anderen Kinder nach?“ (vgl. A2c, 1199; A2b, 1203). Die Jugendlichen beziehen sich auf einen externen Zeugen, um Subjektpositionen zu authentifizieren und zu deauthentifizieren: das Smartphone. Im Gegensatz zu persönlichen Aussagen erhält es die Bedeutung, nicht lügen zu können und tatsächlich darüber Auskunft zu geben, ob A2a noch *isyan*-Lieder hört und der Position eines ‚unreifen‘ Jugendlichen entspricht (vgl. A2b, 1205; A2a, 1207; A2c, 1209). Das Smartphone wird in diesem Kontext nicht nur als wahrhafter Zeuge von Identitätsinszenierungen vorgestellt. Es wird fast schon als das ‚wahre Ich‘ konstruiert.

9 Dabei knüpfe ich an Theorien zu Authentifizierungen und Naturalisierungen in der Musikwissenschaft an (vgl. u. a. Moore, 2002; Bonz, 2008; Klein & Haller, 2009; Jacke, 2013).

Eine weitere Authentifizierungstechnik liegt mit dem Sprachhabitus der Jugendlichen vor. In Bezug auf *arabesk*-Musik sprechen sie auffällig emotionalisiert und introspektiv. Ich habe auch Interviews mit Jugendlichen geführt, die in erster Linie den so genannten Deutschrapping oder Gangsta-Rap hören. Diese Jugendlichen sprechen über Rap oftmals in einem musiktheoretisch-analytischen Stil. Beispielsweise beschreiben sie sehr detailliert besonders gute Lyric-, Punchline- oder Beat-Techniken im Rap und erkennen sich darüber wechselseitig als ‚reif‘ und als ‚vernünftige Schüler‘ an. Für ihren Sprachhabitus ist dabei die Anwesenheit eines erwachsenen Interviewers ausschlaggebend. In ihren intersubjektiven Positionierungen antizipieren sie bereits, welche Rolle ich von ihnen als Jugendliche, die Gangsta-Rap hören, erwarten könnte. Sie möchten weder von mir noch von der imaginierten Leserschaft des Interviews im Stereotyp des homophoben oder frauenfeindlichen ‚Gangstas‘ anerkannt werden. Es handelt sich somit um eine präventive Selbstpositionierung, für die der technisch-rationalisierte Sprachhabitus eine wichtige Authentifizierungsfunktion hat. Auch im introspektiv-emotionalisierten Sprechen über *arabesk* spielen antizipierte Erwartungen eine zentrale Rolle. Manchmal geht es darum, sich mir gegenüber als ‚vernünftige\_r Schüler\_in‘ zu beweisen, manchmal auch darum, nicht als ‚schlecht integriert‘, als ‚Problembezirksjugendliche‘ oder gar als ‚Kanake‘ positioniert zu werden. Mal wurde also eher auf peerspezifische oder feldspezifische Markierungen Bezug genommen, mal eher auf gesamtgesellschaftliche Differenzlinien wie Schicht, Ethnizität oder den so genannten Migrationshintergrund. Anders formuliert: Mal fanden die Anerkennungsdynamiken eher auf einer *mikrosozio*-ästhetischen, mal eher auf einer *makrosozio*-ästhetischen Ebene statt.

Zusammengefasst konnten in diesen beiden Interviewpassagen unter anderem folgende Sozioästhetischen Anerkennungsdynamiken identifiziert werden: Authentifizierungs-, Deauthentifizierungs- und Naturalisierungstechniken, Zeugenschaften, *mikrosozio*-ästhetische und *makrosozio*-ästhetische Anerkennungsebenen, antizipierte sozioästhetische Erwartungen und präventive Selbstpositionierungen. Es handelt sich um Reflexionsinstrumente, die auch in der Situation des Musikunterrichts helfen können, musikbezogene Anerkennungsdynamiken unter Jugendlichen in der Anwesenheit eines Musiklehrenden etwas besser zu verstehen.

### III.

Innerhalb der Musikpädagogik existieren bislang kaum Fremdbeschreibungen für die spezifische Sozialität des Musikunterrichts. Richtungsweisend sind theoretische Figuren wie das so genannte Nähe-Distanz-Problem (vgl. u. a. Kautny,

2010, S. 38ff.; Terhag, 2009) oder die „imaginäre Grenze“<sup>10</sup> (Schmidt, 2015, S. 195-196). Möchte man Musiklehrende nicht nur dazu ausbilden, was Schüler\_innen im Musikunterricht wie lernen sollen, sondern auch dafür sensibilisieren, was sich eigentlich in der Situation des Musikunterrichts an Dynamiken zwischen den Akteur\_innen ereignet, ist es meines Erachtens notwendig, sich diesem Desiderat zukünftig stärker zuzuwenden. Diese Reflexionsfähigkeit erscheint mir nicht nur dann wichtig, wenn Lehrende Musikpräferenzen von Jugendlichen im Unterricht thematisieren. Ein Bewusstsein für Sozioästhetische Anerkennungsdynamiken unter Jugendlichen (z. B. als ‚schwul‘, ‚uncool‘ oder ‚Außenseiter\_in‘) ist auch dann gefragt, wenn sich Jugendliche mit für sie fremder Musik und ungewohnten Musikpraktiken auseinandersetzen.

Mit dem Konzept der Sozioästhetischen Anerkennung möchte ich aufzeigen, dass bestehende Theorien aus den Erziehungswissenschaften ein gewinnbringendes Reservoir für musikpädagogische Fremdbeschreibungen von Unterricht darstellen. Sie bilden theoretische Vorlagen, die im Hinblick auf die Eigenheiten des Musikunterrichts abduktiv modifiziert werden können und müssen. Daraus ergibt sich wiederum die Möglichkeit, den erziehungswissenschaftlichen Diskurs und andere Fachdidaktiken um ergänzende und bislang nicht berücksichtigte Aspekte zu bereichern. Um es am Beispiel der Sozioästhetischen Anerkennungsdynamiken auszudrücken: Aufgrund seines Sujets Musik spielen intersubjektive Positionierungsdynamiken anhand von Geschmacksurteilen im Musikunterricht vermutlich eine ganz besondere Rolle. Es ist jedoch fest davon auszugehen, dass Sozioästhetische Anerkennungsdynamiken auch in anderen Unterrichtsfächern in irgendeiner Form von Bedeutung sind.

Fremdbeschreibende Verstehensbrillen wie Sozioästhetische Anerkennung stellen nicht nur eine ‚soziologische Spielerei‘ dar. Sie sind auch für Bildungsprozesse im Musikunterricht unmittelbar relevant.

Zum einen führt sie zu methodischen Feineinstellungen: Verfolge ich beispielsweise das Ziel, starre ethnische, geschlechtliche oder heteronormative Zugehörigkeitskonstruktionen von Jugendlichen dekonstruieren zu wollen, ist es ratsam, über die musikästhetischen Urteile sowie über die mikrosozialen und popkulturellen Bedeutungen unter Jugendlichen Bescheid zu wissen. Wählt man nämlich Beispiele aus der Popmusik, die für Jugendliche eher für einen schlechten Musikgeschmack stehen, kann womöglich genau der gegenteilige Effekt eintreten: Die Jugendlichen sehen sich erst recht in ihrer bisherigen ethnischen, heteronormativen oder geschlechtlichen Selbstaufwertungspraxis bestätigt.

---

10 Darunter versteht Anna Magdalena Schmidt, dass „zwischen dem Wunsch der deutsch-türkischen Jugendlichen nach Anerkennung und Wertschätzung ihrer musikalischen Interessen auf der einen und ihrer gleichzeitigen Zurückhaltung, dieses Interesse nach außen zu tragen, auf der anderen Seite“ (Schmidt, 2015, S. 195) eine Ambivalenz besteht.

Zum anderen kann die Fähigkeit, komplexe Anerkennungsdynamiken in der Situation des Musikunterrichts erfassen zu können, zu Verschiebungen von bestimmten musikpädagogischen Zielsetzungen führen. Ich denke beispielsweise an den wichtigen Ansatz Dorothee Barths der „projizierten Ethnizitäten“ und der „symbolisch inszenierten Ethnizitäten“ (Barth, 2013, S. 51). Nach dieser Theorie identifizieren sich Jugendliche beispielsweise mit der ‚türkischen Kultur‘, nicht, weil sie selbst ‚türkische Musik‘ hören würden, sondern weil sie in Deutschland defizitär als ‚Türk\_innen‘ positioniert werden. Auf dieser Basis konzipiert Barth für den Musikunterricht das Ziel, die Durchlässigkeit ethnischer Selbstpositionierungen zu fördern (ebd., S. 55). Im Musikunterricht können sich aber auch ganz andere und gegensätzliche Positionierungsdynamiken ereignen. In einer der von mir geführten Gruppendiskussionen zu *arabesk*-Musik antizipieren die Jugendlichen bereits, dass man in Deutschland als ‚gut integriert‘ gilt, wenn man sich in ethnischer Hinsicht möglichst als transkulturell und hybrid inszeniert. Dementsprechend erkennen sie sich wechselseitig weniger vor dem gemeinsamen Rahmen ethnischer Änderungen, sondern Integrationsänderungen an. Hier wäre dann eher von ‚projizierten Hybriditäten‘ anstatt von ‚projizierten Ethnizitäten‘ zu sprechen. Dies hätte wiederum Konsequenzen für die Bestimmung von musikpädagogischen Zielen, wenn sich die ‚Katze nicht in den Schwanz beißen will‘. Wichtig scheint es somit zu sein, mehrere theoretische Brillen zur Verfügung zu haben. Nur so kann in der Situation des Musikunterrichts genauer hingesehen werden, was sich in ihr gerade an Sozioästhetischen Anerkennungsdynamiken ereignet und welche musikpädagogischen Ziele sinnvoll sind.

Abschließend könnte man auch darüber nachdenken, inwieweit eine fremdbeschreibende Reflexionsfähigkeit nicht nur ein Bildungsziel für angehende Musiklehrende, sondern auch für Schüler\_innen darstellen könnte. Ein Ziel könnte sein, dass sich Jugendliche mit der Frage auseinandersetzen, wie und warum sie sich selbst oder andere in der Situation des Musikunterrichts gerade auf eine bestimmte Weise anhand musikgeschmacklicher Urteile positionieren. Interessant wären demnach Methoden, die eine Sensibilisierung für Sozioästhetische Anerkennungsdynamiken in der Situation des Musikunterrichts selbst ermöglichen.<sup>11</sup> Führte man diesen Gedanken weiter aus, ergäben sich aufgrund des besonderen Sujets von Musikunterricht womöglich auch im Hinblick auf seine bildungspolitische Legitimierung neue Perspektiven.

---

11 Vgl. dazu u. a. die äußerst interessante Methode „Soundcheck“ von Ahmet Sinoplu und Anne Winkelmann (Sinoplu & Winkelmann, 2007, S. 26-33).

## Literatur

- Balzer, N. (2014). *Spuren der Anerkennung: Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie*. Wiesbaden: Springer.
- Balzer, N. & Ricken, N. (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Anerkennung* (S. 35-87). Paderborn: Schöningh.
- Barth, D. (2013). „In Deutschland wirst du zum Türken gemacht!!“ oder: „Die ich rief, die Geister; werd ich nun nicht los.“ *Diskussion Musikpädagogik* (57), 50-58.
- Bonz, J. (2008). *Subjekte des Tracks: Ethnografie einer postmodernen/anderen Subkultur*. Kaleidogramme: Bd. 39. Berlin: Kadmos.
- Bourdieu, P. (1979/1991). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (4. Auflage). Frankfurt: Suhrkamp.
- Butler, J. (2009). *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Feise-Mahnkopp, P. (2013). Zwischen ‚Meta-Pop‘, ‚religiöser‘ Kunst und Kult: Zur Sozio-Ästhetik der „Matrix“-Filmtrilogie. In M. S. Kleiner & T. Wilke (Hrsg.), *Performativität und Medialität Populärer Kulturen. Theorien, Ästhetiken, Praktiken* (S. 191-222). Wiesbaden: Springer.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. New York: Aldine.
- Hitzler, R., Honer, A. & Pfadenhauer, M. (2008). Zur Einleitung: „Ärgerliche“ Gesellungsgebilde? In Dies. (Hrsg.), *Posttraditionale Gemeinschaften. Theoretische und ethnografische Erkundungen* (S. 9-31). Erlebniswelten: Bd. 14. Wiesbaden: Springer.
- Honnens, J. (2015). *Sozioästhetische Anerkennung. Eine qualitativ-empirische Untersuchung der arabesk-Rezeption von Jugendlichen als Basis für die Entwicklung einer situativen Perspektive auf Musikunterricht*. Dissertation, eingereicht im November 2015 an der UdK Berlin, voraussichtliche Veröffentlichung: Anfang 2017.
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Hornberger, B. (2015). Einschließen, ausschließen. Eine Skizze zur Vermittlung populärer Musik vor dem Hintergrund von Honneths Konzept von Anerkennung. In M. Ahlers (Hrsg.), *Popmusik-Vermittlung. Zwischen Schule, Universität und Beruf* (S. 257-275). Berlin, London, Münster u. a.: Lit.
- Jacke, C. (2013). Inszenierte Authentizität versus authentische Inszenierung: ein Ordnungsversuch zum Konzept Authentizität in Medienkultur und Popmusik. In D. Helms & T. Phleps (Hrsg.), *Ware Inszenierungen. Performance, Vermarktung und Authentizität in der populären Musik* (S. 71-95). Beiträge zur Populärmusikforschung: Bd. 39. Bielefeld: transcript.
- Kaiser, H. J. (2008). Anerkennungstheoretische Grundlagen gemeinsamen Musizierens. In A. C. Lehmann & M. Weber (Hrsg.), *Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule* (S. 15-31). Musikpädagogische Forschung: Bd. 29. Essen: Die Blaue Eule.
- Kautny, O. (2010). Populäre Musik als Herausforderung der interkulturellen Musikerziehung. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, 26-46. [www.zfkm.org/10-kautny.pdf](http://www.zfkm.org/10-kautny.pdf) [01.06.2016].
- Kehrbaum, T. (2009). *Innovation als sozialer Prozess. Die Grounded Theory als Methodologie und Praxis der Innovationsforschung*. Wiesbaden: Springer.

- Kelle, U. (2011). „Emergence“ oder „Forcing“? Einige methodologische Überlegungen zu einem zentralen Problem der Grounded-Theory. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2. Auflage) (S. 239-260). Wiesbaden: VS.
- Klein, G. & Haller, M. (2009). Körpererfahrung und Naturglaube. Subjektivierungsstrategien in der Tangokultur. In G. Klein (Hrsg.), *Tango in Translation. Tanz zwischen Medien, Kulturen, Kunst und Politik* (S. 132-136). Bielefeld: transcript.
- Küçükkanlı, U. (2013). *Arabesk. Toplumsal ve Müzikal Bir Analiz*. Sanat ve Kuram Dizisi: Bd. 35. Istanbul: Ayrıntı.
- Meseth, W., Proske, M. & Radtke, F.-O. (2012). Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. *Zeitschrift für Pädagogik* (58), 223-241.
- Moore, A. (2002). Authenticity as Authentication. *Popular Music*, 21(2), 209-223.
- Niessen, A. (2013). Die Heterogenität von Erstklässlern aus Sicht der Lehrenden in dem Programm „Jedem Kind ein Instrument“. In J. Knigge & H. Mautner-Obst (Hrsg.), *Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen* (S. 171-194). Stuttgart: Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst. [http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source\\_opus=8203&la=de](http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=8203&la=de) [17.12.2015].
- Ott, T. (2008). „Musikunterricht mit Immigranten – wie mögen Musikpädagogik und -didaktik damit fertig werden!“ In T. Ott & J. Vogt (Hrsg.), *Unterricht in Musik – Rückblick und aktuelle Aspekte. Symposium der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik zum 90. Geburtstag von Heinz Antholz* (S. 6-15). Münster: Lit.
- Proske, M. (2011). Wozu Unterrichtstheorie? In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 9-22). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reichert, J. (2011). Abduktion: Die Logik der Entdeckung der Grounded Theory. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2. Auflage) (S. 279-297). Wiesbaden: VS.
- Ricken, N. (2009). Über Anerkennung. Spuren einer anderen Subjektivität. In N. Ricken, H. Röhr, J. Ruhloff & K. Schaller (Hrsg.), *Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe* (S. 75-92). München: Fink.
- Rosenberg, F. v. (2008). *Habitus und Distinktion in Peergroups. Ein Beitrag zu rekonstruktiven Schul- und Jugendforschung*. Berliner Arbeiten zur Erziehungs- und Kulturwissenschaft: Bd. 44. Berlin: Logos.
- Rotter, C. & Schlickum, C. (2013). Lehrkräfte mit Migrationshintergrund als Forschungskategorie: Fortschreibung einer Differenzmarkierung? In K. Bräu, V. B. Georgi, Y. Karakaşoğlu & C. Rotter (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis* (S. 59-68). Münster: Waxmann.
- Schmidt, A. M. (2015). *Die imaginäre Grenze. Eine Untersuchung zur Bedeutung von Musik für Jugendliche türkischer Herkunft in Deutschland und ihre Verortung im Diskurs der interkulturell orientierten Musikpädagogik*. musicolonia: Bd. 14. Köln: Dohr.
- Sinoplu, A. & Winkelmann, A. (2007). *Soundz of Berlin. Documentation about an international youth project on diversity and against discrimination*. Berlin. [http://www.vervielfaeltigungen.de/resources/documentation\\_soundz\\_fin.pdf](http://www.vervielfaeltigungen.de/resources/documentation_soundz_fin.pdf) [14.09.2015].
- Stokes, M. (1992). *The Arabesk Debate. Music and Musicians in Modern Turkey*. Oxford: Oxford University Press.



- Strauss, A. L. (2004). Methodologische Grundlagen der Grounded Theory. In J. Strübing & B. Schnettler (Hrsg.), *Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte* (S. 429-451). Konstanz: UTB.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory – Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Teklioglu, O. (1996). The Rise of a Spontaneous Synthesis: The Historical Backround of Turkish Popular Music. *Middle Eastern Studies*, 32(2), 194-215.
- Terhag, J. (2009). Zwischen Distanz und Nähe. 50 Jahre Populäre Musik in der Schule. *Musik und Bildung* (3), 10-13.
- Thornton, S. (1995). *Club Cultures. Music, Media and Subcultural Capital*. Cambridge: Polity Press.
- Vogt, J. (2009). Gerechtigkeit und Musikunterricht. Eine Skizze. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, 39-53.
- Vogt, J. (2013). Benachteiligung und Teilhabe im Kontext von Kultur- und Musikpädagogik. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, 1-19.

Johann Honnens  
Werrastr. 44  
12059 Berlin  
johannhonnens@posteo.de